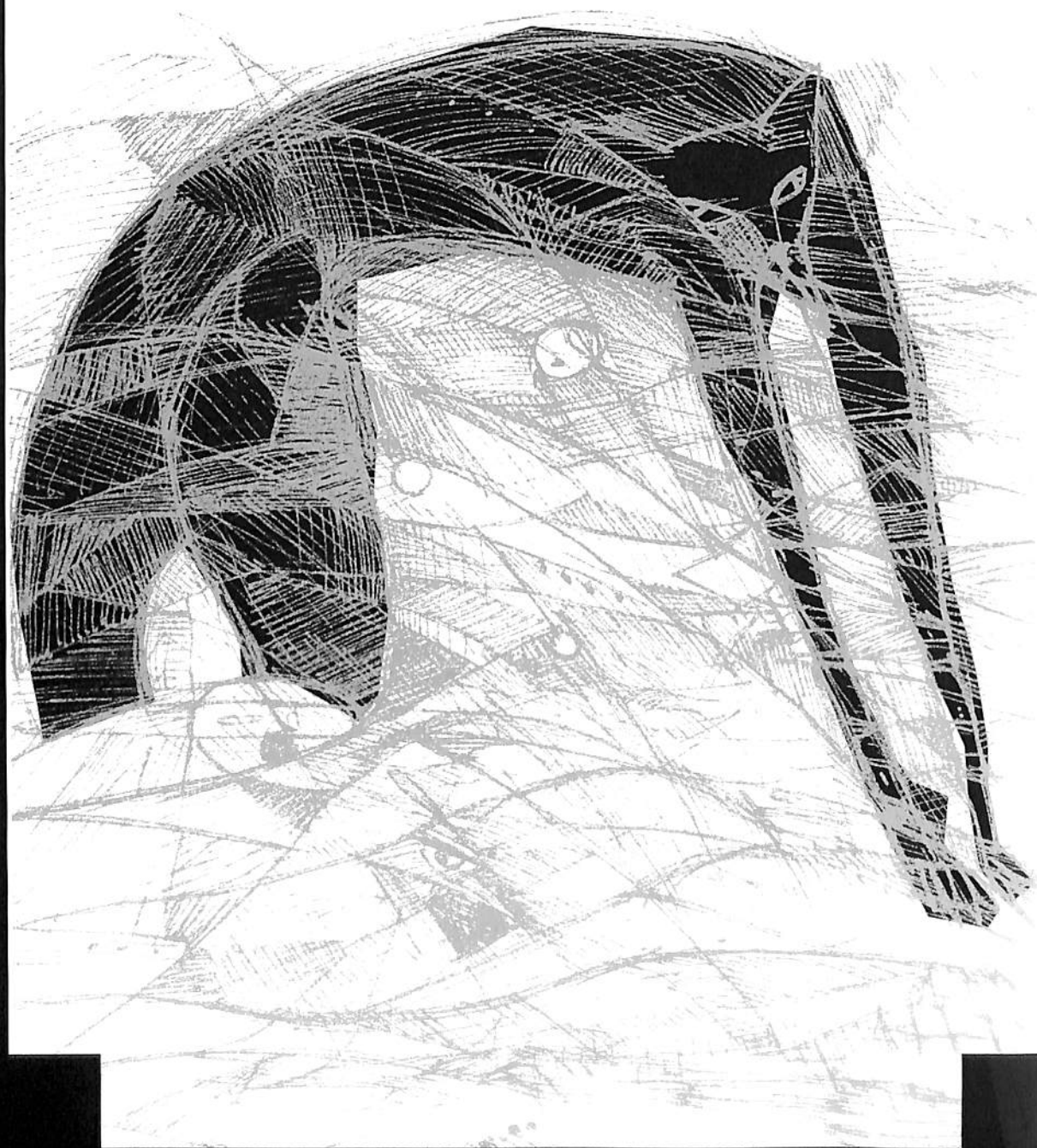


AGUIJÓN



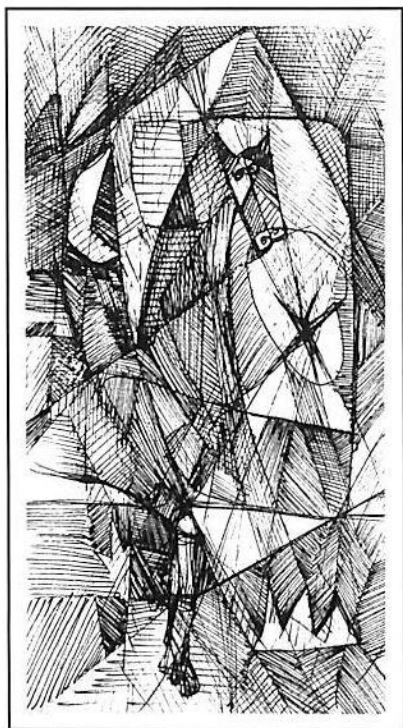
LA LECTURA DEL TEXTO LITERARIO

*L*o que en estas líneas se sostiene es un haz de observaciones y consideraciones motivadas por la experiencia y por algunas lecturas que propiciaron mayor atención a la actividad cotidiana. Lejos de constituir un trabajo sistemático es marcadamente una primera consideración de la lectura del texto literario, consideración que requiere mayor reflexión.

EL ACTO DE LEER

En el momento en que el lector entra en contacto material con el libro, cuando lo elige, lo escoge, lo toma en sus manos y con la vista concentrada recorre sus líneas y se detiene en algún punto de la página impresa, tratando de inferir de lo escrito el alma del texto, sus contenidos escondidos, sus significados profundos, en ese momento el lector se encuentra en trance para entrar en el mundo desconocido pero cautivante de la lectura, cuya arquitectura está compuesta por la fábula, por el proceso narrativo, por el orden espacio-temporal de los hechos narrados, por la lógica subterránea que da consistencia a la construcción de la fábula. Cuando el lector ha dado algunos pasos en esta dirección y ha logrado cierta visión de la "materialidad" del libro, entonces inicia a vivir el contenido del mismo, auxiliado o impedido por la forma en que el autor ha sabido, querido y podido darle. Así se desarrolla el proceso de la lectura al que todo texto está destinado, sin dejar de comprender también el espacio dedicado al lector.

¿Cómo logra el autor convencer al lector a proseguir su viaje al interior



de la narración? En otras palabras, ¿cómo podemos los lectores explicarnos la atracción que nos causan algunos libros, al grado de anhelar con vehemencia el momento de tomarlos otra vez en nuestras manos?

Sabemos que el autor y el lector se comunican no sólo mediante el contenido del texto, sino también y de manera especial mediante su forma. El autor otorga al texto características llamativas y compete al lector la tarea de adentrarse en el universo de quien escribe, pero se introduce en ese mundo seductor con cierta cautela, porque no puede hacerlo sino respetando el lugar y la libertad del autor, sin dejar por ello de involucrarse con pasión en el mundo propuesto, viviendo con el texto el juego de la narración y sus códigos.

Entre autor y lector hay siempre un elemento intermedio, el texto. Ante este último ¿cuál es la posición del lector? En esta cuestión se conocen varias posturas que tal vez puedan agruparse en

dos claramente distintas sin ser necesariamente opuestas: hay quienes sostienen que la lectura de un texto es aconsejable porque constituye un estímulo intelectual, porque enriquece culturalmente y porque vale la pena el placer que nos causa al gustarla y gozarla. Pero también hay quienes no están muy de acuerdo con la postura que privilegia el placer del texto y se consagran preferentemente al trabajo de distinguir sus mecanismos profundos y ocultos, a individuar sus reglas de combinación, a definir sus velados códigos y todo cuanto se esconde bajo su superficie verbal. A esta última tendencia se le suele dar el calificativo de academicista.

Por experiencia sabemos que el análisis formal del texto no responde sino a la preocupación de entender cómo está estructurado; en otras palabras, busca dilucidar cómo está construido el texto calificado como artístico, mientras que el abandonarse al placer de la lectura presupone en el lector una fuerte motivación estética. El trabajo formal tiende a ser sistemático y riguroso en el estudio del texto, el placer de la lectura presta mayor atención a la aventura del lector en el mundo narrado.

PRIMERA ENCRUCIJADA

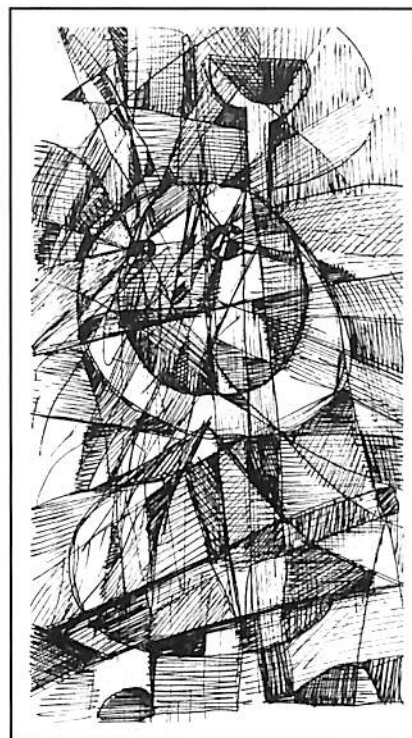
Nos damos cuenta, entonces, de que el lector, ese visitante imaginario del texto, dispone de diferentes posibilidades; puede permanecer en la averiguación de cómo está organizado el texto y puede hasta llegar a considerar de manera profunda la riqueza de algunos recursos literarios que éste contiene grávidos de trascendencia, pero si no va más allá del trabajo puramente analítico y evita entrar en el estadio propiamente dicho de la comunicación con el texto, por el temor de salirse de las directrices del trabajo serio y sistemático que es el que debe practicarse en los centros de educación, entonces, su relación con el texto se circunscribe a un aspecto y en algunos casos se presta a ambigüedades, como las que se manifiestan cuando se habla de estudio objetivo o de reglas generales y estables que, si no son explicadas, hacen de la clase una práctica superficial, chata y tediosa.

Lo que en la experiencia es innegable es que cuando el lector vive el texto, lo hace porque lo relaciona de alguna manera con su propio mundo, lo enlaza con su

propia condición histórica, con su experiencia lingüística, con sus expectativas psicológicas y con sus pulsiones individuales. Si esta es la experiencia ¿podemos decir que el lector que alcanza una relación mayor con el texto, por ese mismo hecho lo modifica y modifica en algún sentido las intenciones de su autor?

La respuesta a estas interrogantes depende de cómo se entienda la literatura y su lectura, depende de cómo se eduque al lector. Con toda seguridad podemos decir que al estudiante de literatura no se le puede enseñar hoy que el auténtico sentido del texto es aquel que su autor quiso exponer y que toda otra interpretación resulta forzada, falsa y falaz.¹ Pero se le da a entender algo semejante cuando se le exigen de memoria conceptos, reglas, formas..., que se pretenden estables y por ello concitan, por una parte, a una orientación hacia la "objetividad" y a la fácil generalización; por otra, aprueban la desidia de no estudiar las particularidades de cada texto y con ello evitan la relación de mayor interacción con el mismo. En cambio, si la enseñanza de la lectura mueve a ir más allá de sus constantes meramente instrumentales, iniciando al lector a ver en el conjunto de palabras los velados secretos que contiene, entonces éste tenderá progresivamente y con agrado a buscar los significados que propicia el texto y que son ultimados en la lectura. Cuando el lector llega a esta fase del proceso, desarrolla una actividad mucho más compleja pero seductora, entabla un diálogo con el texto y no sólo toma en cuenta lo que éste conlleva explícitamente, considera sobre todo lo que le motiva y que le permite llenar los espacios en blanco señalados desde R. Ingarden. El estudio del texto no está circunscrito, entonces, a lo que el texto es lingüísticamente, contempla también su recepción y complementación operada por cada lector que busca con ello dar un paso más en su realización.

El texto literario necesita no sólo de un autor que lo construya, sino también de un lector que lo mantenga



con vida al actualizarlo y, en cierta medida, al reconstruirlo mediante sus interpretaciones. Por experiencia sabemos que cada lector constituye un caso único, de modo que sus inferencias son ampliamente subjetivas, personales y libres; en cada lectura los universales culturales, los de la experiencia y los lingüísticos de los que ésta extrae vigor, se ven reducidos porque manifiestan la característica de la irrepetibilidad, de manera semejante a como también lo son tanto la experiencia narrativa del autor como el producto de su actividad.

Cada lector, cuando se encuentra con un texto literario, pone en función también sus propias reglas de decodificación, y con ello, lo que busca es sustancialmente "entender" el texto desde su lugar y ciertamente también mediante los múltiples indicios que el texto contiene aquí y allá. Por eso, cada interpretación textual conlleva elementos de novedad en relación a las interpretaciones pasadas.

1 Decir esto es insostenible, se ha dicho repetidamente en las últimas décadas que todo escritor debe ser olvidado casi apenas ha cesado de escribir, porque las páginas escritas se le han ido literalmente volando, pronto las ha perdido y han entrado en un contexto de situaciones y de sentimientos diferentes, responden a preguntas que otros humanos les hacen y que su autor no podía siquiera imaginar. Hoy, ciertamente, no se puede hablar de relación de propiedad entre un hombre y un texto que lleva una existencia sobre la que el desdibujado autor no tiene mayor injerencia.

Hay que considerar, además, que tanto la cultura, como la historia, el lenguaje, el mismo mundo real y los mundos narrativos padecen modificaciones constantes tanto en la experiencia de la escritura como en la de la lectura, porque estas realidades están trabadas en un proceso de crecimiento que en el autor se mide por las páginas que ha escrito, por la calidad y cantidad de estas, por el impacto que han causado en el público lector, por las críticas que ha motivado. En el caso del lector su crecimiento se mide, en cambio, por los libros que ha leído, por la cantidad y calidad de sus lecturas, por el grado de madurez de sus capacidades críticas, por la progresiva y positiva modificación de su visión personal.

La lectura no es una práctica fácil, no consiste en recibir algo ya bien determinado como lo piensan algunos, pero tampoco consiste en inventarlo todo como lo dan a entender los insidiosos señuelos de quienes consideran que el texto es sólo un "pretexto" para realizar un autoanálisis. Sobre este problema ya hemos sido alertados con cierta amplitud, entre otros, por Umberto Eco con su estudio que inicia con *Obra abierta*, incluye "Lector in fabula" y termina con los planteamientos de "Los límites de la interpretación".

SEGUNDA ENCRUCIJADA

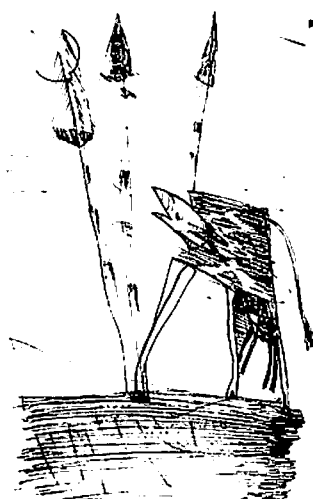
Además del problema objetividad/subjetividad en la lectura, existe otro semejante por su importancia y por la frecuencia con que se le afronta o se le evade en la didáctica de la literatura, se trata de la perspectiva con la cual se estudie el texto. En los extremos del texto narrativo, por ejemplo, están el narrador y el destinatario de la narración, cuando sus universos se tocan mediante el texto, la relación que en realidad se establece es la de dos perspectivas y a veces de dos concepciones diferentes del mundo; en ese acto dos sistemas culturales diferentes son confrontados con el "polisistema" cultural más amplio que los absorbe y comprende. Comúnmente solemos considerar al texto como una superficie visible bajo la que se esconden múltiples significantes, al igual que procesos de escritura, códigos de interpretación, modelos de lectura, organizaciones retóricas, indicios ideológicos, lógicas inferenciales, hechos descriptivos, etcétera, que no sólo involucran a dos sujetos o dos mundos sino que abarcan mucho más. Desde el punto de vista intrínseco del texto, todo lo que éste contiene contribuye ciertamente a la conformación del sentido asignable al texto; pero desde un punto de vista más amplio y extrínseco, el sustrato lingüístico, la temática y todo lo que se pueda considerar en la interioridad textual, todo ello aparece en estrecha dependencia con el macrosistema de la cultura y de la historia.

La relación texto-cultura es inevitable, como lo es también la relación entre autor y cultura, y de forma simétrica también el lector cons-



truye su propia relación con el texto, obedeciendo a reglas culturales más o menos sedimentadas en el tiempo y en el espacio. Esto nos permite decir que la interacción emisor-receptor que vemos realizada en la lectura será tanto más funcional cuanto mejor se acerquen o se integren los universos culturales en cuestión. Al texto es precisamente conferida la tarea de facilitar esta integración que puede lograrse con medios como la angulación de exposición, los instrumentos descriptivos, los nexos de argumentación, el orden textual, las jerarquías verticales del discurso, las condiciones pragmáticas de generación/recepción textual, etcétera. Todos estos medios se convierten en factores decisivos en la perspectiva de una lectura que, por esto mismo, no se puede ver abandonada al acaso y a la espera de "lo que venga", ni puede limitarse al solo trabajo de "desmontar" y "volver a montar" el texto en busca de un significado privilegiado. Esta fase es imprescindible, pero ocurre algo más. El texto puede ser ciertamente tratado como estructura, dado que es el resultado de un sistema de elementos que están relacionados entre sí. En este orden de ideas el texto es el resultado de una selección particular de signos y de clases de signos que en determinada combinación producen una estructura textual inédita, en cuanto la actividad paradigmática de selección y la actividad sintagmática de combinación posibilitan un nuevo texto, sin embargo, esto no es suficiente; también sabemos que el texto adquiere espesor mientras más es leído e interpretado. El paso del nivel lingüístico al nivel semiótico es el que hace del texto el objeto de mediación entre autor y lector.

El texto logra su realidad en el ámbito de la palabra, pero constituye una unidad lingüística compleja, es una sucesión de enunciados significantes, pero en un sistema de producción cultural, por ello, su pletórica realidad no se ve agotada en una lectura cuyos límites son la inmanencia, tanto su estudio intrínseco como su consideración externa son parciales, necesarias y complementarias. En el estudio intrínseco los elementos sintácticos, al igual que los semánticos de un texto son partes fundantes de su riqueza significativa, desarrollan respectivamente la tarea de describir las convenciones según las cuales las unidades significativas se combinan en frases y la tarea de explicar la función de representación del sentido en la construcción de los enunciados. Los elementos semánticos remiten a algo más allá del texto. El ámbito de la palabra es también la sede en la que el texto se distingue del contexto y del contexto, logra su imagen y su delimitación, porque se distingue definiendo su propios confines, busca validarse a sí mismo en un contexto extralingüístico, pero alcanza su significación más intensa cuando es adecuadamente relacionado con este contexto, sin olvidar su relación también con su contexto lingüístico, es decir, con toda aquella información explícitamente presentada que está en "las cercanías" del texto.



La necesidad de la consideración contextual del texto es insoslayable en el ámbito del discurso porque, como se ha dicho, cada texto "es un gran enunciado unitario, un discurso" (Segre, 1982:678). En esta perspectiva el texto es visto como una porción posible del decir, es un microcosmos significativo en relación a los universos sin confines del discurso. En este campo la libertad del texto está vinculada necesariamente a universos de sentido que son más amplios y dilatables.

Desde el punto de vista pedagógico lo que se desprende de estas consideraciones es el carácter ineludible de poner en evidencia la necesidad de educar para recorrer el texto con instrumentos idóneos de interpretación, superando las solas reglas didácticas que suelen ir de la mano con el trabajo repetitivo y de memorización. Desde el punto de vista hermenéutico y humanístico –de la interpretación y de la comprensión del texto– el elemento clave parece consistir en la relación y principalmente en la distinción (Ricoeur, 1970:145-6) entre texto, palabra y vida. El texto literario no busca reproponer al mundo.²

LA LECTURA, ACTO DE COLABORACIÓN

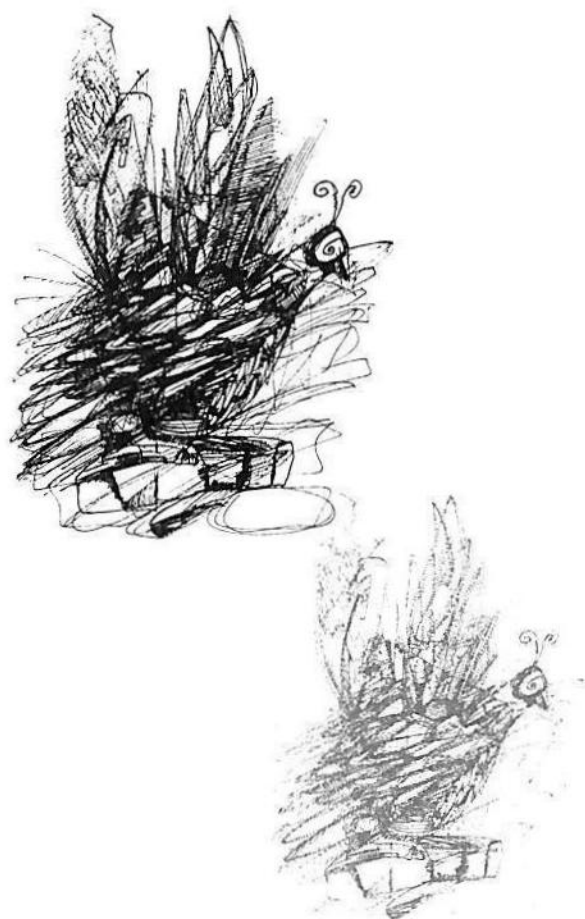
En el esfuerzo por superar las dificultades de la lectura, el sujeto está dispuesto no sólo a la comprensión del texto, sino también al placer de la lectura; entonces, no se trata sólo de una disposición, sino de un verdadero empeño, por ello se le puede cultivar el deseo de la lectura que es diferente de la "lectura amena" o de la lectura que busca el placer inmediato, y es también diferente de las formas de lectura iterativas, fomentadas en su superficialidad construida de estereotipos. En la lectura que se

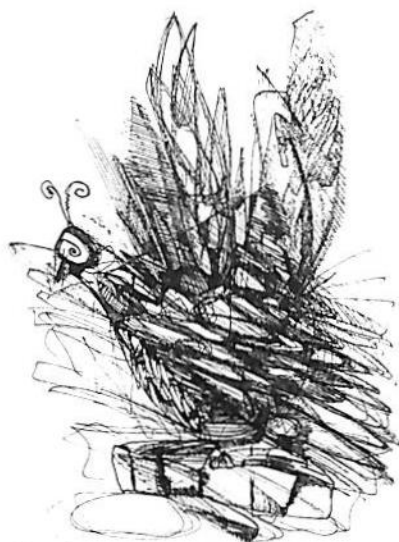
debe impulsar, tanto el texto como el autor y el lector son corresponsables en el trabajo de sacar a la palabra de su banal repetición. Pero lo que ahora nos ocupa es concentrarnos en el caso del lector que en la lectura colabora y se realiza.

El lector de cierta formación tiende a buscar textos "inéditos" y a descartar el fácil cliché aceptable en cualquier situación.³ Su competencia en la lectura lo conduce a experimentar ulteriores posibilidades lógicas y nuevas re-

2 En su estudio sobre la función antropológica del arte, Freud ha demostrado –con su teoría de la sublimación y en un nivel psicológico– que el conflicto entre las aspiraciones del individuo y la resistencia que la realidad exterior opone a su satisfacción, puede llevar a tensiones difícilmente soportables, tensiones que el individuo termina por resolver compensando la frustración real mediante una satisfacción imaginaria sublimada. La creación imaginaria, entonces, se halla sólo indirectamente estructurada en la realidad y es una prueba más de que el comportamiento humano busca siempre una respuesta a los problemas que el sujeto encuentre en su vida, respuesta que permite tanto al sujeto individual como al grupo sobrevivir y desarrollarse en cierta medida conforme a sus tendencias y deseos.

3 En el ámbito académico el buen lector busca los textos "fuente" y los distingue fácilmente de los textos de divulgación que con frecuencia mistifican lo afirmado por la fuente y propician su manejo generalizable por la forma en que éstos circulan como manuales.





construcciones semánticas para poder verificar la propia habilidad de ejecución y para verificar también el uso funcional de las transformaciones del lenguaje. Quien vive la lectura la vive porque en ella realiza y se realiza.

El escritor, por su parte, sabe que su escritura no se dirige a un lector indefinido (puramente hipotético), sino a un lector "real" quien estará dispuesto a adentrarse en la historia que le ofrece, tal vez sólo con el propósito de deducir la trama, pero ya con esto se puede distinguir si el texto ha logrado sus objetivos, porque la deducción de la trama constituye en sí un acto de cierto involucramiento que puede ensancharse hasta posibilidades casi inagotables. La producción de la obra (*poiesis*) se entrecruza, enton-

ces, con la comprensión estética vivida en el acto de su recepción sensible (*aisthesis*) haciendo posible la distinción de los estados afectivos y emocionales (*katarsis*) presentes en la experiencia estética. De esta manera, en los márgenes de un universo inter-subjetivo, el texto artístico se vierte como momento de comunicación humana.

La experiencia comunicativa por medio del arte anticipa –como lo indica el principal exponente de la Escuela de Constanza, Hans Robert Jauss– a quien la disfruta, una liberación del mundo objetivo, liberación alcanzada gracias a su imaginario (1972:36).

En la preferible lectura del texto literario se da una cooperación interpretativa. A través del texto, autor y lector establecen un mecanismo de correspondencias recíprocas como generación y recepción, expresión y comunicación, escritura y lectura que se saldan mediante la labor cooperativa. Actuando ambos sobre el texto, aunque con tareas diferentes, escritor y lector desarrollan recorridos textuales eficaces en su innovación experimental y en su creatividad estética. En esta perspectiva son comprensibles muchas posibilidades que no son sino juegos de suposiciones, como las ramificaciones interpretativas, las inferencias textuales, el reordenamiento de capítulos y otros. Estas y más posibilidades rompen necesariamente algunos supuestos diques del texto, constituyen puentes tendidos más allá de los significados habituales, abren nuevos recorridos textuales y nuevas ramificaciones. En fin de cuentas, el acto de lectura termina por asemejarse a un gesto de reescritura del texto en el que éste último –como lo señala Iser– debe producir una posición en la que el lector pueda ver cosas que no ha enfocado jamás (1978:74).

En su estudio sobre la cooperación interpretativa en los textos narrativos, Umberto Eco define al texto como un "artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación prevista forma parte del mismo proyecto generativo" (1979:67). Este autor señala que una de las tareas obligadas del creador es la de prever en cierta medida los juegos interpretativos que realizará el lector con su texto, ya que todo texto, a su manera, es incompleto y compete a su destinatario actualizarlo, de manera que lo que no es dicho en el texto pero que está contenido en sus pliegues, es sacado a superficie por el lector cuya actividad de cooperación se manifiesta en esta actualización

del contenido. El texto inicia a "producir" cuando quien lo lee lo hace "funcionar" descubriendo significados escondidos en sus líneas, llenando partes no escritas, aclarando ambigüedades de ciertas partes del contenido. Eco señala que las competencias del lector no coinciden con las del autor. El complejo sistema de reglas que llamamos código se diversifica de sujeto a sujeto y por ello el lector y el autor del texto viven en la diferencia de sus universos de competencia textual. Estas diferencias consisten en la tipología lingüística de cada uno, en las áreas enciclopédicas a las que tienen acceso, en el patrimonio cultural, en los mundos reales e imaginarios de referencia. Las situaciones circunstanciales propias del acto de la lectura también marcan la diferencia, al igual que lo hacen los códigos de escritura y de lectura, la ambigüedad en la expresión y en el contenido, las falacias interpretativas, los códigos privados, las suposiciones del autor sobre el lector y viceversa. Pero en estas diferencias, en la lectura como acto de colaboración se da la comunicación.

LA LECTURA NEGADA

Una obra de arte, en su equilibrada armonía interna se dice abierta en toda su riqueza cuando es interpretada en modos diferentes, sin violar con ello su unidad y peculiaridad. Una obra es más relevante en cuanto más atrae la atención de sus destinatarios quienes develan el inagotable tesoro que se avizora en cada lectura y en cada vivencia estética. Sin embargo, este portento es con frecuencia impedido nada menos que por la enseñanza de la lectura o por la educación a la estética, cuando al alumno se le exige que comprenda un determinado sentido del texto, cuando se le exige la significación precisa de cada palabra y de cada frase, se le pide la lógica gramatical que el maestro ha distinguido o las construcciones textuales que él mismo ha afinado. Cuando el alumno transcurre el periplo de su plan de estudios realizando semejantes tareas, el resultado es que éste no termina siendo buen lector, puede terminar siendo un buen sistematizador, pero no un buen intérprete. En la didáctica de la literatura es saludable hacerse de vez en cuando algunas preguntas como las siguientes:

¿Es conveniente pedir que todos los alumnos entiendan lo mismo de un texto? ¿Se puede conducir la lectura del texto literario enfáticamente hacia esquemas generalizables? ¿Es lícito y en qué medida pedir al alumno una serie de operaciones intelectuales válidas para cualquier texto?

Cuando lo que aquí se cuestiona se lleva a cabo de manera no reflexionada en la docencia de la literatura, el riesgo que se corre es el de no respetar la especificidad del texto en cuestión y la unicidad individual del sujeto que se lo apropia, porque la palabra deja huellas particulares en la mente de quien la escucha o la lee, las imágenes que evoca penetran tanto el imaginario colectivo como el individual en forma novedosa. Por eso lo imprevisible de la palabra pone a prueba el gusto de la ficción en el lector.

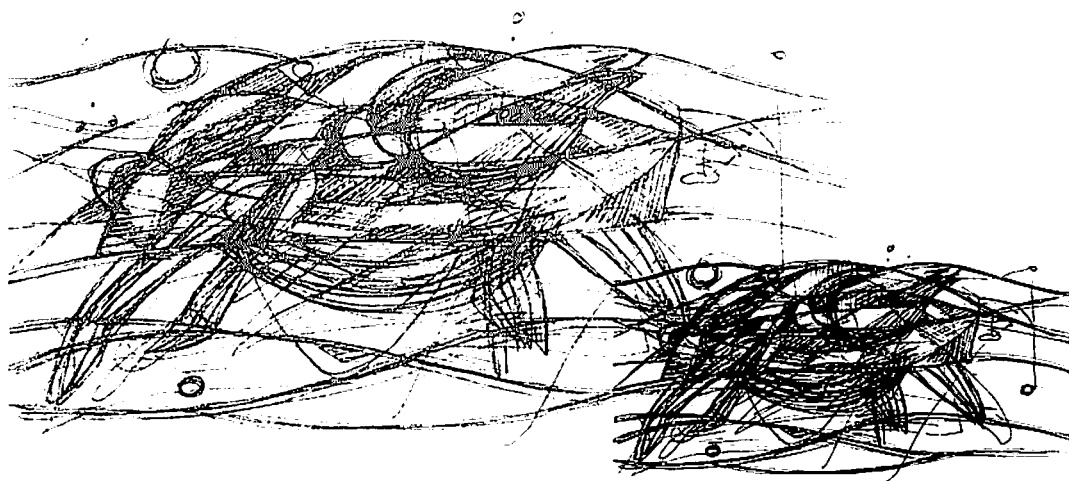
Apoyada por su continua –aunque ambigua– referencia a la realidad, la palabra conduce en la obra literaria al mundo de la fantasía.

LA LECTURA LIBRE E INNOVADORA

Ubicado en las imágenes reveladas por el texto, insistimos, el lector pone en práctica sus propios códigos de lectura que lo llevan mucho más allá de la simple “comprensión del texto”, por este motivo se da cuenta de que limitarse a la comprensión en la didáctica de la literatura equivale a contentarse con aprender una técnica de la lectura. Si, en cambio, se pide al lector penetrar en el texto, esto equivale a comprometerlo en una operación intelectual y cultural bastante compleja pero cautivadora, significa pedirle perforar la superficie del relato, sobrepasar la costra del mismo para llegar a las riquezas que contiene. Si esta actividad formadora requiere de un proceso pedagógico marcadamente sofisticado, pide también una estrategia didáctica que no se limite ni a la lectura entendida como valor puramente instrumental ni a la lectura aceptada como técnica de recepción de un sentido. Estas limitaciones son inaceptables porque las palabras y todos los elementos textuales se filtran en los tejidos de nuestro lenguaje, de nuestra historia, de nuestra libertad interpretativa. Por eso podemos decir que la evocación de las imágenes de lo fantástico inducen espontáneamente al lector educado a un trabajo de cooperación en el pensar de su tiempo. En esta perspectiva, el texto literario, en especial el narrativo, se revela como la verdadera escuela de la fabulación, porque en él cada experimento, cada experiencia, cada ejercicio convergen en su constitución; de modo que mediante el texto, la fábula que es el elemento vertebral del relato, puede figurar con mayor claridad ante los ojos del lector; entonces, los niveles de lectura y los estratos de interpretación funden su corteza superficial para “abrir” la interpretación del todo textual y, al mismo tiempo, para permitir medir su misma apertura. En el texto abierto sucede que en torno a su fábula giran quienes la describen, quienes la leen y la comprenden, en una circularidad en la que historia y tradición, lenguaje y texto, libertad e imaginación se convierten en los elementos de una hermenéutica literaria. Italo Calvino decía a este respecto:

Pienso en la posibilidad de una pedagogía de la imaginación que nos forme el hábito de controlar la propia visión interior sin sofocarla, pero también sin abandonarla a un confuso y lábil fantasear, que permita que las imágenes se cristalicen en una forma bien definida, memorable, autosuficiente, icástica. [...] Naturalmente que se trata de una pedagogía que sólo se puede ejercitar en uno mismo, con métodos inventados en cada ocasión y de resultados imprevisibles. (1988:92)
(La traducción es mía)

Ante el texto, el verdadero lector se coloca en el punto de vista de quien, por función propia, tiende a interpretarlo. El lector es intérprete tanto en el plano semántico como en el pragmático. El lector se dispone, ante todo, a



desarrollar una búsqueda de los significados del texto, tanto los de mayor evidencia como también los ocultos, tiende a adentrarse en el juego de las estrategias de recepción que no pueden sino evaluar hasta qué punto la comprensión se sostiene y apoya en un sistema de convenciones establecidas por el autor y a las que el lector está orillado a ofrecer respuestas no sólo convergentes sino también divergentes.

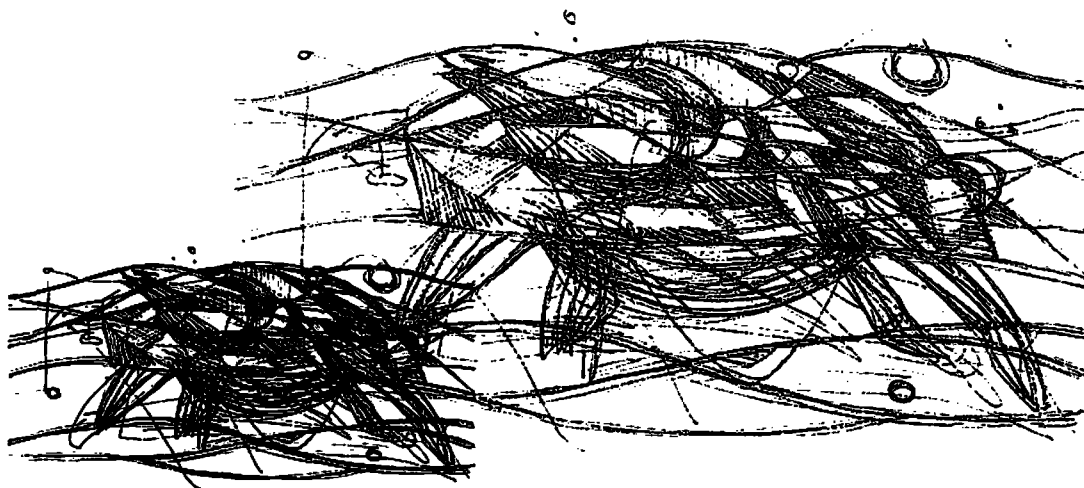
El texto literario constituye un banco de prueba para el lector, porque en él pone en práctica sus capacidades de interpretación, en él mide los riesgos que la ambigüedad de la escritura puede causarle y en él constata también la continua resemantización de sus significados operada por lectores siempre diferentes.

¡El lector modelo no existe! De la convicción de que cada lectura es única, se sigue que las posibles interpretaciones pueden ser tantas cuantas sean las posibles lecturas que realicen los posibles lectores. Estas posibles interpretaciones, sin embargo, tienden a agruparse en torno a dos polos como lo hemos expuesto en la primera encrucijada (segundo apartado): a) en el polo de la búsqueda del relato como objeto, en otras palabras, en el análisis de la organización formal en la que se funda el relato; b) en el de la participación del sujeto en el relato, o en el del análisis de las implicaciones subjetivas que el relato pide, evoca o hace emerger de su historia, pero también de la historia personal del lector.

El proceso interpretativo debe ser libre –como lo señala Calvino–, sin condición de ninguna especie, pero el afirmar esto no quiere decir que se proponga una recepción salvaje, que se busque la anarquía en la interpretación o la espontaneidad en la educación; lo que se procura es crear un ambiente educativo que facilite al alumno la “crítica del texto” en una actividad de cooperación que sobrepasa la recepción pasiva y obliga al trabajo de reconstitución textual que es la interpretación.

¿Verdaderamente corresponde a la educación formar al joven en la crítica del texto literario, conduciéndolo a un trabajo de cooperación como el que hemos venido delineando?

La educación a la lectura, como la educación estética son parte de



una educación más amplia que es la del ser humano en continuo devenir. Esta es la razón por la que las visiones puramente inmanentes del texto son claramente trucas, porque estas no pueden explicarse sin su relación con un sujeto que va más allá del texto, que lo construye (autor individual y colectivo) y reconstruye (lector). La literatura es una producción humana, y como tal está relacionada con la compleja realidad del ser humano, es una manifestación de las capacidades artísticas de éste, pero también es un laboratorio en el que éste mismo se estudia y se supera. No es casual que estudiemos literatura en el ámbito de lo que se denomina las humanidades.

Pero la pregunta puede también referirse a una consideración más circunscrita y que en la didáctica es fundamental: se trata del sistema de reglas que el sujeto usa en la interpretación, se trata de los códigos culturales y de los códigos de lectura. El código, como sugiere Eco en su *Tratado de semiótica general*, es "un haz complejo de subcódigos que va más allá de cuanto lo puedan expresar categorías como 'gramática', por más abarcadoras que se las conciba" (1975:178).

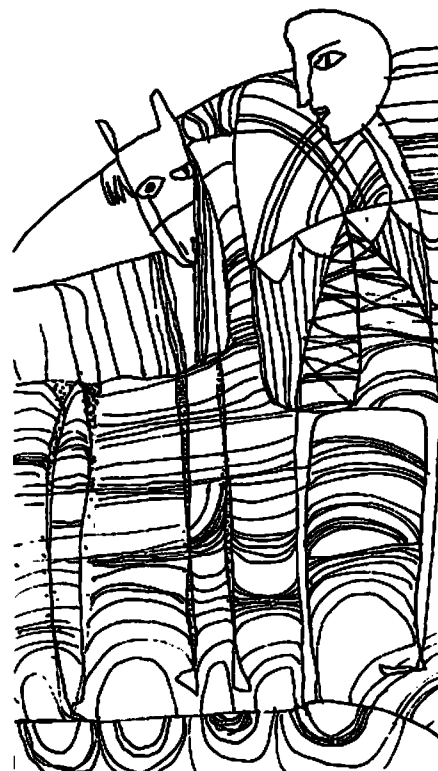
Por la experiencia nos damos cuenta que los códigos culturales y los códigos de lectura son en mayor o menor grado diferentes de individuo a individuo, de manera que constatamos una pronunciada diferencia, como lo hemos dicho, entre los códigos del autor y los del lector, de manera semejante a como la hay entre los códigos del docente y los del alumno; diferencia ésta última que se ve acentuada por la diversidad de condición (adulto/joven). Pues bien, estas discrepancias son insoslayables en la didáctica, porque la comunicación puede ser de determinados resultados según se les tome o no en cuenta.

Es claro que en la actitud de imponer los propios códigos no se recogen los frutos que persigue la docencia. Para enfatizar la necesidad de tomar en cuenta la disparidad de códigos, nos serviremos de un pasaje de *El principito* de Saint-Exupéry. El libro inicia relatando que un niño de seis años había diseñado la imagen de una boa, y preguntaba a las personas mayores si su dibujo las espantaba. Los

adultos respondían invariablemente ¡espantarnos! ¿Cómo habría de asustarnos un sombrero? El dibujo del niño no era (para él) el de un sombrero, sino el de una boa que digería un elefante. En un dibujo posterior esta idea del niño aparecía más aceptable, sin embargo, el juicio de los adultos siguió siendo el mismo, no cambió su énfasis discriminatorio y provocó en el infante la siguiente expresión de contrariedad: "Las personas mayores me aconsejaron que dejara a un lado los dibujos de serpientes boas abiertas o cerradas, y que pusiera más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática" (Saint-Exupéry, 1943:8). El protagonista llega a comentar que las personas mayores no entienden nada aunque los niños se cansen de explicarles cada vez todo. Pasada la afición al dibujo y con el transcurrir de los años, el personaje se convierte en piloto de aviación, en esta ocupación adquiere gran experiencia de la vida y visita muchas partes de la tierra, sin embargo, su primera apreciación de los adultos no cambia:

He tenido relaciones con un gran número de gentes serias. Viví mucho con personas mayores, las he visto muy de cerca. Aunque esto no me ha servido para cambiar de opinión con respecto a ellas. Cuando encontraba alguna persona que parecía inteligente, ensayaba mi experiencia de mostrarle mi dibujo número uno, que siempre he conservado. Quería saber si era verdaderamente comprensiva. Pero siempre encontraba la misma respuesta: "Es un sombrero". Entonces no le hablaba ni de serpientes boas, ni de bosques vírgenes, ni de estrellas. Olvidándome así de mi mundo y hablándole del suyo: le hablaba de bridge, de golf, de política y de corbatas. Y la persona mayor se sentía muy contenta de haber conocido a un hombre tan razonable. (*Ibid.* p. 10)

A lo largo de este trabajo hemos insistido en que se debe promover la lectura formativa propiciando el aspecto crítico, creador y estético, el ejemplo tomado de Saint-Exupéry aclara al educador la exigencia de superar el supuesto de que todos vemos lo mismo cuando nos proponemos estudiar un objeto, en el ejemplo la diferencia está indicada en los códigos del niño y los de los adultos; diferencia que acentúa la peculiaridad con la que el niño responde a las solicitudes que se le formulan, ejercitando su personal modo de entender la cooperación interpretativa. Esta cooperación es imprescindible en la lectura de la literatu-



ra porque, lo repetimos, el verdadero trabajo del lector consiste en reconstruir el texto, la lectura constituye una respuesta al texto, en literatura el discurso que el autor produce se queda siempre a mitad de camino y se manifiesta entreverando imaginación y realidad con oscilaciones a veces más marcadas en un sentido o en otro, por ello la relación entre texto y mundo extratextual se convierte en una de las tareas más complejas para el lector. Pero cuando en la didáctica de la literatura se imponen códigos pretendidamente generalizados, cuando se imponen esquemas o teorías predefinidas como la vía para leer el texto, entonces no se puede hablar de lectura reconstructora o de lectura-respuesta en la que el texto se ve complementado y enriquecido por la capacidad imaginativa del lector. La narración literaria suele ser cautivante, seduce, atrae, atrapa, encanta porque despierta en el lector a nivel consciente como inconsciente tanto elementos concretos como imaginarios, representaciones fantásticas de lo real y proyecciones de lo real en lo fantástico. Por el psicoanálisis sabemos que la transformación de lo real se realiza en función de los deseos no apagados. Si es así, en la lectura de la obra literaria lo que enfrentamos no es la realidad "real" sino una representación de ella, imaginada no sólo por el autor sino también por el lector según sus individualidades. Si el educador promueve la lectura creativa y estética, entonces los aspectos fantasmáticos, fantásticos, irreales e imaginativos de ésta se convierten en potentes puntales de la personalidad del lector en su crecimiento. La lectura requiere de libertad en el uso de estas facultades que participan en el trabajo de organizar significativamente al texto, en la tarea de comprenderlo en su estructuración artística que está relacionada con un sujeto tanto en su producción como en su recepción. LC

BIBLIOGRAFÍA

- Calvino, I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milán, Garzanti.
- Eco, U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milán, Bompiani.
- _____ (1975), *Trattato di semiotica generale*, Milán, Bompiani.
- Iser, W. (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore, Johns Hopkins Univ. Press.
- Jauss, H. R. (1972), *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung*, Constanza, Universitätsverlag.
- Ricoeur, P. (1970), "Qu'est-ce qu'un texte", en Bubner y otros (eds.) *Hermeneutik und dialektik*, Tübinga, Mohr.
- Saint-Exupéry, A. de (1943), *Le petit prince*, Gallimard, Paris. (Trad. Esp. *El principito*, Editorial Época, México, s.f.).
- Segre, C. (1982), "Testo", en *Enciclopedia*, vol. 15, Turín, Einaudi.